

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE):

**Anregungen aus einem ökozentrischen Verständnis der 17 Nachhaltigkeitsziele /
*Sustainable Development Goals (SDGs) / Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)***

Dieser Artikel befasst sich mit der Frage, inwiefern Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) durch eine ökozentrische Interpretation der 17 Nachhaltigkeitsziele (*SDGs*) bereichert werden kann. Dabei wird in einem ersten Schritt das Paradigma der Bildung für Nachhaltige Entwicklung vorgestellt, in einem zweiten Schritt werden kritische Perspektiven am Nachhaltigkeitsparadigma und ökozentrische Perspektiven eingeführt, und in einem dritten Schritt wird veranschaulicht, wie letztere in fachdidaktischen Überlegungen für (angehende) Fremdsprachenlehrkräfte, vornehmlich Spanischlehrer*innen, berücksichtigt werden können.

Education for Sustainable Development (ESD):

**Suggestions based on an ecocentric understanding of the
17 Sustainable Development Goals (SDGs) / *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)***

This article examines the extent to which Education for Sustainable Development (ESD) can be enriched by an ecocentric interpretation of the 17 Sustainable Development Goals (SDGs). In the first step, the paradigm of Education for Sustainable Development is presented; in the second step, critical perspectives on the sustainability paradigm and ecocentric perspectives are introduced; and in the third step, it is demonstrated how the latter can be incorporated into subject-specific pedagogical considerations for (prospective) foreign language lecturers, primarily Spanish teachers.

Schlüsselwörter

Bildung für nachhaltige Entwicklung, Nachhaltigkeitsziele, Ökozentrismus, Fremdsprachenunterricht, Lernaufgaben/*microrretos*, Spanischlehrkräfte

Key words

Education for Sustainable Development, Sustainable Development Goals, ecocentrism, foreign language teaching, learning tasks/*microrretos*, Spanish teachers

Biographische Notiz

Jacqueline Maria BROICH ist nach dem Studium der Romanistik, Germanistik und Kunst sowie der Promotion in französischer Literatur- und Medienwissenschaft (Dissertationstitel: *Terrains vagues. Urbane Zwischenräume im französischen Kino*) als Oberstudienrätin mit den Fächern Spanisch, Französisch, Philosophie, Deutsch, Kunst und als Ausbildungsbeauftragte für Studienreferendar*innen an einem Gymnasium tätig. Außerdem ist sie mit Habilitationsvorhaben an der Schnittstelle von Literaturwissenschaft und Fachdidaktik ans Romanische Seminar der Universität zu Köln abgeordnet. Zu ihren Forschungsinteressen gehören Literatur und Raum, Klang-Dynamiken, Hör- und Verstehensprozesse, rezeptive und produktive Mündlichkeit, ästhetisches Erfahren von und emotives Lernen an romanischer Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Universität zu Köln | Romanisches Seminar | j.m.broich@uni-koeln.de

<https://orcid.org/0009-0000-7517-947X>

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE):

Anregungen aus einem ökozentrischen Verständnis der 17 Nachhaltigkeitsziele / *Sustainable Development Goals (SDGs) / Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*

I. *Status Quo* von BNE in der (Hoch)Schuldidaktik mit Bezug zum Fremdsprachenunterricht *Spanisch* ausgerichtet an den Nachhaltigkeitszielen



[Abb. 1]

Sowohl in Satipo, einer zentralperuanischen Stadt in der Region Junín, als auch in Nauta, der Hauptstadt der Provinz Loreto im nordöstlichen Peru, haben *Meliponini*, also stachellose Bienen, just weltweit gesetzlich verankerte Rechte erhalten: Die Kommunen gestehen diesen schützenswerten Lebewesen seit 2026 erstmals ein Existenzrecht, eine rechtliche Vertretung und sogar gesunde Lebensräume zu. Wissenschaftliche Studien führten den immensen Populationsrückgang eindeutig auf Entwaldung, Pestizide (Pflanzenschutzmittel (PSM) und Biozide), Verdrängung durch konkurrierende Honigbienenarten und den Klimawandel zurück. Man muss hierzu wissen, dass das Gros der Regenwaldflora von *Meliponini* bestäubt wird. Außerdem ist die stachellose Biene für die indigene Bevölkerung von zentraler kultureller, ökologischer und wirtschaftlicher Bedeutung. Man verpflichtet somit die Behörden zu Schutzmaßnahmen wie Aufforstung, Insektizid-, Fungizid- und Herbizidregulierung und Forschungsförderung. Unumstritten ist, dass dies dem erweiterten Biodiversitätsschutz auf internationaler Ebene ein klares Zeichen setzt (Schneider 2026).

Der Fall der *Meliponini* soll hier nur als konkreter, brandaktueller Aufhänger dienen, der im Folgenden noch Ergänzungen bedarf, um sogleich dem antizipierten Einwand zu begegnen, er allein sei nicht ökozentrisch interpretierbar, da er kein ganzes Ökosystem fokussiere. Obschon wir uns eingestehen müssen, dass – ebenfalls bei uns in Europa, nun folgt ein Transfer – in der Causa *Artenschutz* Vieles unwiederbringlich der Vergangenheit angehört, so existieren ohne Insekten eben keine (Obst)Bäume, denn dies ist ein simples inhärentes Merkmal von Ökosystemen. Der 2022 verabschiedete *Globale Diversitätsrahmen* schreibt vor, bis zum Jahr 2030 wenigstens 30 Prozent der Meeres- und Landflächen unter Schutzstatus zu stellen; zugleich soll dieselbe Prozentzahl an bereits zerstörten Biozöosen und Biotopen renaturiert werden (Katapult 2025, 85). Eine erste ökozentrische Deutung des 15° Nachhaltigkeitsziels „Leben an

Land“ animiert dazu, sich beispielsweise mit folgenden Fragen zu beschäftigen: Mit welchen Maßnahmen wirkt man dem drastischen Insektenrückgang wirkungsvoll entgegen? Reichen die Öko-Regelungen der seit 2023 Gemeinsamen EU-Agrarpolitik weit genug? Was bietet die (mittlerweile finanziell geförderte) Anlage und Sanierung von Hecken und Blühstreifen den Insekten vielleicht noch (außer Nahrungsquellen, Nistplätze, Windschutz, Verhinderung von Bodenerosion und einen vielfältigen Lebensraum)?

Im transkulturellen, interdisziplinär ausgerichteten, handlungsorientierten, modernen Fremdsprachenunterricht (FSU) ließen sich obige Fragestellungen weiter konkretisieren: Wie oft dürften die Flächen überhaupt gemäht werden und wie ließe sich dies mit der Landwirtschaft und etwaiger Ernteminderung in Einklang bringen? Welchen Wert haben exotische Ziersträucher für heimische Insekten? Auch folgende Impulse sind für den FSU denkbar: Recherchiere Vegetationsperioden und Pflanzzeiten, Hecken- bzw. Streifenbreiten, Kosten pro laufendem Meter, die Zusammensetzung von Mischpflanzungen an heimischen Gehölzen, deren medizinische Verwendung sowie eventuelle Nutzen oder Genüsse für den Menschen! Kommentiere die Aussage „Was man heute pflanzt, wird morgen blühen und übermorgen Früchte tragen!“ Erläutere den Zusammenhang zwischen Aufforstung und Insektenschutz! Diskutiere, ob und inwiefern Insekten vor diesem Hintergrund gesetzlich zu schützen sind! Prüfe, ob nach diesem Präzedenzfall stachelloser Bienen in Südamerika weitere Fälle folgen könnten, wenn ja, welche? Hierarchisiere für dich Schützenswertes, indem du diverse Ökosysteme (Land, Gewässer etc.) durchspielst und begründe deine Meinung!

Obige Konkreta reihen sich in den Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ein, die (auch für fremdsprachliche Fächer) als eine der sogenannten Querschnittsaufgaben in die teils bereits implementierten Kernlehrpläne im Schulbereich integriert wurde,

ist ein ganzheitliches und kritisch-emanzipatorisches Bildungsprinzip. Es hat Wissen, Werte und Kompetenzen wie Perspektivwechsel und Empathie, vernetztes Denken und Urteilsfähigkeit sowie eine entsprechende Haltung für eine nachhaltige Zukunftsgestaltung zum Ziel, die allen heutigen und künftigen Generationen ein gutes Leben ermöglichen möchte. BNE ist konzeptionell in allen Bildungsbereichen (von der Kita bis zur Schule und Hochschule sowie in der außerschulischen Bildung und im lebenslangen Lernen) zu berücksichtigen und trägt zu den 17 Nachhaltigkeitszielen (*Sustainable Development Goals, SDGs*) der UN Agenda 2030 [...] zur Sicherung der Lebensgrundlagen und zum Friedenserhalt in einer an den Menschenrechten orientierten solidarischen Weltgemeinschaft bei. Grundlage ist das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung mit den in Aushandlung zu bringenden Zieldimensionen (soziale Gerechtigkeit, ökologische Verträglichkeit, demokratische Politikgestaltung und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit) unter Berücksichtigung der planetaren Grenzen und eine damit einhergehende notwendige Transformation des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens. [...] Besonders wirksam ist ein integriertes BNE-Lernumfeld im Kontext eines gesamtinstitutionellen Ansatzes [...], in dem didaktische Prinzipien wie soziale Eingebundenheit (situiertes Lernen), Lebensweltbezug, Selbstwirksamkeit und Partizipation, Kollaboration und Problemlösungsorientierung sowie projektartige und fachübergreifende Lehr-Lern-*Settings* zum Tragen kommen. Selbstverantwortliches Lernen in offenen Lernprozessen und vielschichtigen Erfahrungsräumen (z. B. in der Kooperation mit außerschulischen Partnern und der Kommune etc.) im Sinne eines eigenständigen Erkennens, Bewertens und Handelns erweisen sich als besonders geeignet, um Lernende zur Übernahme von Verantwortung in persönlichen, gesellschaftlichen und globalen Zusammenhängen einer nachhaltigen Entwicklung zu befähigen. (KMK/BMZ 2025, 787f)

Gemäß Scheunpflug & Costa handelt es sich bei der BNE um ein heterogenes, sich intensiv entwickelndes Diskurs- und Forschungsfeld, indem es gelte, verschiedene Entwicklungsstränge historisch zu betrachten und beispielsweise anhand der Sinndimensionen von Niklas Luhmann zu erschließen, eine Sortierung mithilfe des Angebot-Nutzungs-Modells vorzunehmen sowie Zukunftsstrategien zu entwickeln, d. h. konkret eine Transformation durch Forderungen nach bildungswissenschaftlicher Empirie, eine engere Verzahnung der Diskurse und eine autoreflexive Verortung im Forschungsfeld (Scheunpflug & Costa 2025). BNE lässt sich deskriptiv als „pädagogisches und bildungswissenschaftliches Diskursfeld“ (Scheunpflug & Costa 2025, 3) charakterisieren, in welchem Bildung auf das Ideal einer nachhaltigen Entwicklung bezogen wird. Normativ betrachtet lässt sich BNE als „ganzheitliches und kritisch-emanzipatorisches Bildungsprinzip“ (KMK/BMZ 2025, 787) bestimmen, das sämtliche Bildungsbereiche durchwirken soll. Obgleich der Begriff einer nachhaltigen Entwicklung verschieden definiert werden kann, bietet der „Brundtland-Bericht“ einen hilfreichen Ausgangspunkt mit seiner Definition von nachhaltiger Entwicklung als „development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (WCED 1987, 37).¹ Anknüpfend an den „Brundtland-Bericht“ schlagen Potthast et al. vor, nachhaltige Entwicklung als gerichtet auf die Hervorbringung gerechter und gelingender „Mensch-Gesellschaft-Natur-Verhältnisse“ (Potthast et al. 2024, 39) zu interpretieren.

Entscheidende Meilensteine für die globale Verankerung von BNE waren die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) sowie das anschließende „UNESCO-Weltaktionsprogramm BNE“ (2015–2019). Für den Zeitraum von 2020 bis 2030 wurde das UNESCO-Rahmenprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung: die globalen Nachhaltigkeitsziele verwirklichen (BNE 2030)“ verabschiedet. Den normativen Rahmen bilden die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (*Sustainable Development Goals, SDGs*), die 2015 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet wurden. Das vierte Nachhaltigkeitsziel „Hochwertige Bildung“ umfasst dabei das Unterziel 4.7, welches die Vermittlung von Kenntnissen und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung betont, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung (*United Nations* 2015).

Aus bildungstheoretischer Perspektive unterscheiden Getzin und Singer-Brodowski (2016) mit Bezug auf Vare und Scott (Vare & Scott 2007) und andere Autor*innen zwischen zwei Lesarten von BNE: auf der einen Seite Bildung *für* nachhaltige Entwicklung und auf der anderen Bildung *als* nachhaltige Entwicklung. Ein Verständnis von BNE als Bildung *für* nachhaltige Entwicklung konzentriert sich dabei auf den Wert von Bildung als Instrument für notwendige sozial-ökologische Transformationsprozesse. Dabei riskiert man allerdings, gesellschaftliche

¹ Für eine ausführliche Darstellung der Entwicklung des Nachhaltigkeitsbegriff in Geschichte und Kultur, siehe Grober (2010).

Aushandlungsprozesse über den Stellenwert und die Bedeutung von Nachhaltigkeit vorwegzunehmen. Auf der anderen Seite steht bei einem Verständnis von BNE als Bildung *als* nachhaltige Entwicklung die „Entwicklung einer kritischen Reflexionsfähigkeit und autonomen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Lernenden“ (Getzin & Singer-Brodowski 2016, 40) im Vordergrund, wobei sich fragen lässt, ob solche Kompetenzen wertneutral definiert werden können. Beide Verständnisse können als Pole verstanden werden, die an den entgegengesetzten Enden eines Kontinuums stehen und jeweils auf gesellschaftliche Transformation bzw. individuelle Autonomie abzielen. Überdies ist

[g]lobales Lernen [...] Bildung für nachhaltige Entwicklung mit besonderer globaler Perspektive. Es ist ein Bildungskonzept, das das Verständnis für die Vielfalt der historisch gewachsenen Verbindungen zwischen Menschen des globalen Südens und des globalen Nordens fördern möchte. Im Mittelpunkt steht das Entdecken positiver Entwicklungen und Gemeinsamkeiten, anstatt vorwiegend Defizite aufzuzeigen. Methodisch arbeitet das Globale Lernen mit interdisziplinären Ansätzen und einem didaktischen Vorgehen, das theoretisches und praxisbezogenes Wissen vereint. Historisch ist das Globale Lernen aus der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und der Friedenspädagogik hervorgegangen. [...] In den letzten Jahren gewinnt auch im deutschsprachigen Raum das Konzept *Global Citizenship Education* an Bedeutung. Es versteht sich als weiter gefasst als das Globale Lernen, indem es stärker versucht, verschiedene Strömungen wie die politische Bildung und die Menschenrechtsbildung zu integrieren und dadurch eine übergreifende Perspektive auf die Weltgesellschaft einzunehmen. Der Begriff „glokal“ ist eine Kombination aus den Wörtern „global“ und „lokal“. Er beschreibt das Konzept, globale und lokale Perspektiven, Strategien oder Ansätze als miteinander verbunden wahrzunehmen. In globalen Organisationen, die gemäß diesem Konzept funktionieren, entwickeln sich Strategien im Spiel zwischen lokalen Erkenntnissen sowie Plänen, die überregionale Visionen und Werte verfolgen. (KMK/BMZ 2025, 790f)

Glokalität und Glokalisierung ermöglichen also eine zukunftsorientierte Gestaltung hochwertiger Bildung, die sich in Zusammenarbeit mit global denkenden, aber lokal-regional handelnden Partner*innen vielerorts an deutschen Hochschulen in Fachtagen, Nachhaltigkeitsforen und Symposien manifestiert, so auch 2026 in Köln mit folgenden Beispiel-Ateliers: innovative Demokratie(werte)bildung, Gemeinwohl-Ökonomien und Lehrpläne für nachhaltiges Wirtschaften, Bruttonationalglücksdebatten, kreativer Umgang mit Konsumbewusstsein, Meeresschutz mit Aqua-Agenten-Koffer, Berufsorientierung für Transformationsberufe, Naturfarben und fairen Produkten auf der Spur, *whole-school/institution-approaches*, mit Dilemmata unangenehmer Gefühle umgehen, Wege zu passenden Fördernden finden, Sprachbildungsressourcen nutzen, spielerisches BNErfahren (*InterkulturRallye*, Planspiel *Sustain2030*), Klimaworkshops der Besser-Esser und Gemüsesuppegeheimnisse, Flächenbegrünung und Entsiegelung, gemeinsames Gärtnern, per *story-telling* mit indigenen Weisheiten zukunftsfähig werden, durch Hand- und Fußabdrücke Transformation gestalten, Stadtentwicklung zwischen Dys- und Utopien, planetare Wohnbarkeit, ökologische Gerechtigkeit, Lehrkräfte in Krisen-Zeiten, um nur einige zu nennen. Wie nun kommen wir aber von einem derart vielfältigen, noch fakultativen BNE-Angebot innerhalb der Lehramtsausbildung zu einer etwaigen thematischen Obligatorik innerhalb der spanischen Fachdidaktik?

Laut *Orientierungsrahmen (OR) Globale Entwicklung, BNE in der gymnasialen Oberstufe* steht BNE stets im Kontext von Fachlichkeit und Interdisziplinarität. Sie hat immer einen klaren Fachbezug, auch wenn sich gymnasiale Fächerstrukturen in 16 Bundesländern teils auf verschiedene Weise ausdifferenziert haben. Während ein einzelnes Schulfach existiert, um das disziplinäre Denken zu erlernen, sind folglich fachübergreifende Zugänge nötig, um interdisziplinäres Denken zu schulen (KMK/BMZ 2025, 45).

Fremdsprachen, allen voran Spanisch, Philosophie/Ethik und Biologie werden im Beitrag verbindend betrachtet und interdisziplinär angegangen, wobei Begründungen hierfür anhand der 17 Nachhaltigkeitsziele der UN ohren- und augenfällig sind.

Im schüler*innenstärksten Bundesland Nordrhein-Westfalen, beziffert auf ca. 2,5 Millionen Lernende, führt die Kombination aus dem „Schulkompass 2030“, der insbesondere das sozial-emotionale Lernen stärken soll, dem „Eckpunktepapier für die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe“ ganz im Sinne des Konvergenzprozesses für die Oberstufen aller Bundesländer (gemäß dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts) und als novelliertes, längerfristiges, politisches Vorhaben der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Stärkung gewisser Formate fürs Zentralabitur: Die Schüler*innen sollen mit dem Fokus auf allgemeiner Studierfähigkeit, vertiefter Allgemeinbildung und relevanten Kompetenzen für Lebenswelt und Beruf zukunftsfest gemacht werden, indem beispielsweise Präsentationsprüfungen (mit Vorbereitungszeit, als Fachgespräch, mit schriftlicher Ausarbeitung), die auch in anderen Bundesländern pilotiert wurden, als Abschluss der Projektkurse zum Ende der Qualifikationsstufen (Q1/Q2) hin ins Zentralabitur (ZA) eingehen. Auch für die Entwicklung wissenschaftspropädeutischer Fähigkeiten sollen „besondere Lernleistungen“ und das 5. Abiturfach Zeit und Raum geben. Für das Fach *Spanisch* wird BNE als eine (!) Querschnittsaufgabe des neuen Kernlehrplans (für die Sekundarstufen I und II) implementiert, dessen Inkraftsetzung für den Einstieg in die gymnasiale Oberstufe zum 01.08.2027 anvisiert ist, der folglich Lernende ab dem Abitur 2030 betreffen wird. Mit dem *monólogo interior* als neuem Zieltextformat werden außerdem Möglichkeiten zum kreativen, produktiv-gestalterischen Umgang mit BNE-*Sujets* geschaffen.

Das komplexe Feld der BNE möchte ich im weiteren Verlauf fächerverbindend-interdisziplinär, global, transkulturell, machtkritisch-dekolonial, sozioökologisch-lernend aus der Perspektive der Umweltethik und Fachdidaktik betrachten, wobei ich vor allem die potenziellen Konsequenzen einer ökozentrischen Interpretation der Nachhaltigkeitsziele herausarbeiten möchte, mit dem Bindeglied der *Rechte der Natur*, über die *Inner Development Goals (IDGs)* bzw. diese nicht außer Acht lassend...

II. ... gen ökozentrische Wende durch Neuinterpretation der *SDGs/ ODS*

Der Nachhaltigkeitsbegriff, welcher der Konzeption von BNE zugrunde liegt, ist aus verschiedenen Gründen kritisiert worden. Eine weit verbreitete Konzeption zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsidee ist das Drei-Säulen-Modell, in dem die drei Säulen Ökologie, Ökonomie und Soziales als interdependente Größen nebeneinanderstehen. Konrad Ott zufolge verdeckt diese vorgebliche Gleichrangigkeit aber, dass die ökologische Säule in der Moderne „nachrangig behandelt wurde“ (Ott 2009, 26) und politisch weniger stark repräsentiert ist als die anderen beiden Säulen. Ott hält zwar am Nachhaltigkeitsbegriff fest, fordert aber eine Konzeption starker Nachhaltigkeit, in der Naturkapitalien gesondert modelliert und nicht mehr einfachhin ersetzbar sind (Ott 2009, 27). Weitere Kritikpunkte beziehen sich auf den Nachhaltigkeitsbegriff als Modewort und Leerformel (Eisel & Körner 2008) oder aber darauf, dass der Nachhaltigkeitsbegriff nicht die Rolle der Menschen als Ausbeutende und die der Natur als Ausgebeutete infrage stellt (Newton & Freyfogle 2005). Einige Stimmen haben den Sozialvertrag, welcher der Agenda 2030 und den entsprechenden 17 Nachhaltigkeitszielen zugrunde liegt, für gescheitert erklärt und suchen bereits nach neuen Formen, wie ein öko-sozialer Vertrag auf UN-Ebene aussehen könnte (Hujo 2021).

Weitere kritische Perspektiven lassen sich aus nicht-anthropozentrischen Strömungen in der Ideen- und Philosophiegeschichte ableiten, wie z. B. der Landethik von Aldo Leopold (1949), der Tiefenökologie von Arne Næss (1973), verschiedenen ökofeministischen Positionen (Bauhardt 2018) und afrikanischen indigenen Umweltethiken (Kelbessa 2015). Die Kritik dieser Position betrifft die zentrale Stellung des Menschen und menschlicher Generationen im Nachhaltigkeitsbegriff, wie sie u. a. in der Nachhaltigkeits-Definition des „Brundtland-Berichts“ deutlich wird, welche sich auf „needs“ konzentriert und die Natur primär instrumentell als Umwelt erfasst bezüglich ihrer „ability to meet present and future needs“ (World Commission on Environment and Development (WCED) 1987, 37). Demgegenüber stehen Positionen, welche sukzessive den Kreis des moralisch Bedeutsamen erweitern um (1) alle empfindungsfähigen Wesen (pathozentrisch), (2) alles Lebendige (biozentrisch), (3) die Natur (physiozentrisch) oder (4) alles, was existiert (holistisch). In diesem Artikel möchte ich mich vor allem mit ökozentrischen Positionen befassen, welche sich auf den moralischen Wert von Ökosystemen konzentrieren. Der Unterschied zwischen anthropozentrischen und nicht-anthropozentrischen Positionen wird dabei vor allem in der Bewertung von nicht-menschlichen Lebewesen, biotischen und abiotischen Elementen der Natur deutlich, welchen aus anthropozentrischer Perspektive hervorwiegend ein Nutzwert für den Menschen, z. B. als Ressource, zukommt, während ihnen eine nicht-anthropozentrische Perspektive nicht-instrumentelle Werte zuerkennt, welche unabhängig sind vom Wert für den Menschen.

Die Kritik am Nachhaltigkeitsbegriff eröffnet zwei mögliche Optionen: Auf der einen Seite könnte man argumentieren, dass BNE durch nicht-anthropozentrische Bildungsansätze *ersetzt* werden muss. Auf der anderen Seite bestünde die Möglichkeit, nicht-anthropozentrische Ansätze in das BNE-Paradigma zu *integrieren*.

Befürworter*innen der ersten Position (*Ersetzen*) kritisieren die Überbetonung der sozialen und ökonomischen Aspekte in BNE und die Naivität gegenüber etablierten Machtstrukturen und schlagen ein ökozentrisches Bildungsparadigma als Alternative vor (Kopnina 2020; Kopnina & Bedford 2024; Kopnina et al. 2025). Allerdings könnte hiergegen eingewandt werden, dass ökozentrische Wertpositionen nur von einem Teil der Lernenden vertreten werden. Ein ökozentrischer Bildungsansatz würde daher riskieren, dass Lernprozesse nicht mehr offen für individuelle Werteentscheidungen wären, sondern letztlich auf die gemeinschaftliche Aneignung einer ökozentrischen Position abzielen. Auf bundesdeutschem Gebiet wäre hier auch eine klare Spannung zum Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens (1976) zu konstatieren.

In diesem Artikel favorisiere ich daher die zweite Position (*Integration*). Diese lässt sich zum Beispiel mit der umweltpragmatischen Position von Ben Minteer (2012) begründen. Minteer kritisiert die Ansicht, dass allein nicht-anthropozentrische Ansätze eine korrekte Umweltpolitik garantieren könnten (Minteer 2012, 36). Demokratien müssten vielmehr eine Vielfalt von Ansätzen und Argumenten in der öffentlichen Debatte zulassen und fördern, damit diese überprüfbar und revidierbar bleiben (Minteer 2012, 73). Bezogen auf BNE könnte man im Anschluss an Minteer argumentieren, dass sowohl anthropozentrische als auch nicht-anthropozentrische Ansätze in den Bildungsprozess einfließen sollten, damit Lernenden ermöglicht wird, die Komplexität umweltethischer Probleme und der daran beteiligten Akteure und Werte-Perspektiven zu verstehen.

Ein Beispiel für einen derartigen integrativen Ansatz ist der Lebensrahmen-Ansatz der Werte (*Life Framework of Values*), welchen Expert*innen für die Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES) entwickelt haben (IPBES 2022). Darin werden Leben *von* der Natur, Leben *in* der Natur, Leben *mit* der Natur und Leben *als* Natur gleichermaßen berücksichtigt und werden innerhalb von Weltanschauungen und Wissenssystemen kontextualisiert (Knauß et al. 2024). Leben *von* der Natur lässt sich dabei vor allem instrumentell als Gebrauch von natürlichen Ressourcen verstehen, aber auch als Abhängigkeit von der Natur. Leben *in* der Natur betont dahingegen das Eingebettet-Sein in die Natur, während Leben *mit* der Natur die Natur als wertvolles Gegenüber und Beziehungspartnerin in den Blick nimmt. Leben *als* Natur referiert schließlich auf unser Selbstverständnis und unterläuft die klassische Spaltung zwischen Mensch und Natur.

In den folgenden Absätzen möchte ich auf die 17 Nachhaltigkeitsziele eingehen und auf die Frage, inwiefern diese nicht-anthropozentrisch ausgelegt werden können.

- 1) Keine Armut
- 2) Kein Hunger
- 3) Gesundheit und Wohlergehen
- 4) Hochwertige Bildung
- 5) Geschlechtergleichheit
- 6) Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen
- 7) Bezahlbare und saubere Energie
- 8) Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum
- 9) Industrie, Innovation und Infrastruktur
- 10) Weniger Ungleichheiten
- 11) Nachhaltige Städte und Gemeinden
- 12) Nachhaltiger Konsum und Produktion
- 13) Maßnahmen zum Klimaschutz
- 14) Leben unter Wasser
- 15) Leben an Land
- 16) Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen
- 17) Partnerschaften zur Erreichung der Ziele

(*United Nations*/Vereinte Nationen 2015)

Direkt ins Auge fallen die Nachhaltigkeitsziele n°14 und 15, welche das Stichwort „Leben“ enthalten und prinzipiell einer biozentrischen Auslegung offen stünden. Ein weiterer Blick erschließt die Bedeutsamkeit von Ökosystemen in Unterziel 14.2 „Schutz und Wiederherstellung von Ökosystemen“ und den Unterzielen 15.1 „Land- und Süßwasserökosysteme erhalten und wiederherstellen“, 15.2 „Entwaldung beenden und geschädigte Wälder wiederherstellen“, 15.4 „Erhalt und Schutz der Bergökosysteme“ und 15.9 „Einbeziehung von Ökosystemen und Biodiversität in staatliche Planung“. Hier wäre es auch möglich, einen ökozentrischen Fokus hineinzulesen.

Wenn nun also eine partielle ökozentrische Interpretation der Nachhaltigkeitsziele möglich ist, stehen damit auch Möglichkeiten offen für eine ökozentrische Erweiterung des BNE-Paradigmas. Potthast et al. unterscheiden zwischen drei Weisen, wie BNE in die Lehre integriert werden kann: als Ergänzung zu bestehender Fachlehre, als systematische Integration in Studienprogramme, als gesamtkonzeptuelle Reorientierung und als transformative Vision (Potthast et al. 2024, 46). Während Rieß et al. (2018) zwischen kognitiven, affektiv-motivationalen und verhaltensbezogenen Aspekten von Nachhaltigkeitskompetenzen unterscheiden, differenziert Baumert zwischen den vier Modi der Weltbegegnung: 1° eine kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt (M, IF, PH, CH, BI, EK), die statistische und fachliche Grundlagen von Klima- und Biodiversitätskrisen liefert; 2° eine ästhetisch-expressive

Begegnung und Gestaltung von Welt (Fremdsprachen, LI, MU, KU, SP), die reflexiven Umgang mit „Fremdheit“/„Ander(s)heit“ und die Vielfalt (inter- sowie trans-)kultureller Expressivität fördert; 3° eine normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft (GE, WI, PK, RE, EK sowie Fremdsprachen), welche die Bedeutung von Kolonialität und Weltwirtschaft hinterfragt, multilaterale Politik sowie soziale Gerechtigkeit und den Umgang mit Zielkonflikten beleuchtet; und 4° eine konstitutive Rationalität (PL, ETH, KR/ER), die zur Reflexion persönlicher und geteilter Werte animiert (Baumert 2002, 113).

Zunächst könnten die drei folgenden Bereiche für meine Argumentation als sachdienlich angesehen werden:

(a) kognitive Auseinandersetzung mit Fallstudien

Eine kognitive Heranführung an ökozentrische Aspekte von BNE könnte über die Diskussion von relevanten Fallstudien geschehen, z. B. von *Rechte der Natur*-Fällen aus dem spanischsprachigen Raum wie dem des *Mar Menor* (Jefatura del Estado 2022), Artikel 71 bis 74 der Ecuadorianischen Verfassung (Asamblea Constituyente 2008) oder dem Gerichtsurteil im Falle des *Río Atrato* (MacPherson et al. 2020). In *Rechte der Natur*-Fällen werden der Natur im Allgemeinen bzw. einzelnen Ökosystemen subjektive Eigenrechte zugeschrieben, sodass sie direkten Zugang zu Gerichten erhalten, wo sie ihre Rechte durch menschliche Repräsentant*innen einfordern können. Obgleich Rechte der Natur auch anthropozentrische Begründungsansätze zulassen, werden sie meist in einem ökozentrischen Kontext gelesen und dort eingeordnet. Eine Alternative wäre das Lesen und Interpretieren von literarischen Texten, in welchen Ökosysteme als Akteure auftreten. Das könnten „westliche“ oder „indigene“ Texte sein.

(b) affektiv-motivational/ästhetisch-expressiv

Hier würde es um ein Wiederentdecken des Staunens gegenüber der Natur gehen. So beschreibt Andreas Hetzel „ein Gefühl der Achtung und Verbundenheit [...] gegenüber dem, was uns vertraut ist, was sich aber zugleich unserer vollständigen kognitiven Verfügung entzieht.“ (Hetzel 2024, 259). Hier ergäben sich ebenfalls Anknüpfungspunkte an die Phänomenologie von Bernhard Waldenfels. Ein Gefühl von Achtung und Verbundenheit könnte in der Natur stattfinden und seinen Ausdruck in Sprache finden, z. B. im *nature writing* oder *nature journaling* (Washington 2018, 13).

(c) verhaltensbezogen, affektiv-motivational, ästhetisch-expressiv, normativ-evaluativ

Im Zusammenhang mit den Rechten der Natur gewinnen zunehmend sogenannte *Interspecies Councils* an Bedeutung, an denen menschliche Akteure teilnehmen und sich in mehr-als-menschliche Tiere, Pflanzen und Ökosysteme hineinversetzen und über umweltethische und -politische

Fragen deliberieren (Seed et al. 2007; Ressorio C. & De La Rosa 2025). Diese Übungen können dabei helfen, die anthropozentrische Perspektive ein Stück weiter hinter sich zu lassen.



[Abb. 2]

III. Erweiterungen zum BNE-Paradigma und didaktisch-methodischer Werkzeugkasten für nicht-anthropozentrisch ausgerichtete BNE im Fremdsprachenunterricht *Spanisch*

Auf einer Metaebene halten wir zunächst fest, dass Erleben und Vermittlung von BNE innovative Methoden erfordern, wie *ePortfolios*, um autonom und selbstreflexiv Erfahrungen, Fortschritte und Leistungen zu dokumentieren; interaktive Einheiten mit enger Taktung von Live-Abstimmungen, Spielen, Diskussionselementen und Umfragen; gezieltes, lernwirksames, kontinuierliches *microlearning*, um Stoff effizient zu portionieren o. ä.. Des Weiteren sind innovative Lehr- und Lernformate im modernen Fremdsprachenunterricht nötig, um BNE-Sequenzen zu planen und praktisch durchzuführen, wie etwa Fallstudien; Simulationen semi-authentischer Szenarien, um theoretisches, deklaratives Wissen in der Praxis anzuwenden; *virtual reality* (VR) und *augmented reality* (AR), um Immersion zu schaffen und komplexe Phänomene in virtuellen Umgebungen zu erleben; *game-based language learning* und *gamification* zur Motivationssteigerung und Integration ludischer Momente in den Lernprozess (eventuell sogar mit Belohnungssystemen und Wettbewerben); *inverted* oder *flipped classroom*, wobei Inhalte asynchron und eigenständig zuvor in Selbstlernzeit bzw. eigenverantwortlichem Arbeiten (EVA) gelernt sowie anschließend in Interaktion mit der Lehrkraft angewendet und diskutiert werden; *service learning* bzw. Lernen durch Engagement (LdE), bei dem der (über)fachlich-kognitive Akt des Lernens mit gesellschaftlichem Engagement und Verantwortungsübernahme verknüpft wird, was jedoch in keiner Weise heißen soll, dass sich systemische, strukturelle Schwierigkeiten zwangsläufig durch bloßen, individuellen Einsatz Einzelner lösen lassen. Das Gegengewicht dieser fachdidaktisch-methodischen Prinzipien auf Metaebene soll nun ein ganz konkreter, praxistauglicher Vorschlag für Studienreferendar*innen und Spanisch-Kolleg*innen sein, für den ein gewisses Maß an *critical service learning* bzw. *aprendizaje-servicio crítico* nötig ist, mit dessen Hilfe sich ebenfalls Planungs- und Reflexionskompetenzen, gesellschaftliches Engagement, curriculare Anbindung, echt kooperatives Arbeiten (in positiver Interdependenz), kognitive Aktivierung und Lösungskompetenzen bei tatsächlich vorhandenen Problemen in authentischen Kontexten – nie

das Gemeinwohl aus dem Blick verlierend – schulen lassen (cf. *Enseñanza de español desde una perspectiva crítica* im CRITERION-Projekt der Georg-August-Universität Göttingen, der Universität Pompeu Fabra Barcelona etc. unter der Leitung von Marta García García, Encarnación Atienza Cerezo et al.).

Wenn wir uns an dieser Gelenkstelle einmal – wie auch von Carola Surkamp vorgeschlagen – das Geisteswissenschaftliche an der spanischen Fachdidaktik vor Augen führen, so wird schnell klar, dass die Querschnittsaufgaben hochwertige, nachhaltige Bildung und BNE, aber auch Digitalität, Inklusion, Demokratieförderung und Werteerziehung eine wichtige Rolle dabei spielen, wie wir lernen, zu kommunizieren und Bedeutungen auszuhandeln. Da Inhaltliches öfters nicht konsensfähig ist, sondern Antinomien bestehen, ist ergo transkulturelle Diskurskompetenz (TDK) in hybrid-kulturellen Handlungsräumen (gemäß Wolfgang Hallet) gefragt. Die Zielsprache *Spanisch* ist hierbei nicht nur Medium. Während man bei den Bildungsstandards von Inhaltsneutralität und reinen Kompetenzbeschreibungen ausgehen kann, fehlen häufig inhaltliche Auseinandersetzungen. Dieser Beitrag möchte daher erneut und mit Nachdruck eine Inhaltsorientierung befürworten, *hic et nunc* zum Thema »Anregungen aus einem ökozentrischen Verständnis der Nachhaltigkeitsziele im Fremdsprachenunterricht *Spanisch*«, die als Basis verstehender, interpretativer und rekonstruktiver Verfahren gelten darf. Forschende und Lehrende können sich so mit der eigenen Positionalität zu BNE-Sujets auseinandersetzen; bei Lernenden wird in ähnlicher Weise vom Subjekt ausgegangen. Und gerade durch gemeinsames interdisziplinäres Arbeiten kommt Fachspezifisches zum Vorschein. Die spanische Sprache ist nicht mehr nur Instrument oder Mittel zur Verständigung, nein, *linguaging* umfasst den Handlungscharakter von Sprache. Sie ist nie neutral, sondern bedingt und verlangt eine soziale Positionierung gegenüber der Mitwelt. Somit vermag der Spanischunterricht, der ökozentrische Nachhaltigkeitsziele anhand konkreter Beispiele innerhalb des facettenreichen *mundo hispanohablante* fokussiert, sowohl theoretisch-hermeneutische, konzeptionelle, gar normative Prozesse anzustoßen als auch zur schöpferischen Konstruktion der eigenen Persönlichkeit bei jungen Menschen anzuregen, Identitätsstiftendes zu entwickeln – analog zu einem synthetischen Balanceakt zwischen Individuation und Integration laut Klaus Hurrelmann – sowie tatsächliche Probleme anzugehen, zum Beispiel Konsequenzen eines anthropogenen Klimawandels, und diese nicht nur externalisierend (sich durch Gewalt einen Weg bahrend), internalisierend (sich in psychosomatischen Störungen äußernd) oder evadierend (in Suchtmittelkonsum mündend) zu lösen, sondern vielmehr durch mit- und umweltethische Überlegungen in handlungsleitende Prinzipien zu übersetzen, um Orientierung in herausfordernden Zeiten multipler Krisen zu bieten. Folgende Leitfragen zu den einzelnen Nachhaltigkeitszielen könnten im FSU Spanisch darum diskutiert werden, um Positionen des Physiozentrismus auszuloten, in dem Natur, Ökosysteme und Lebewesen einen Eigenwert unabhängig von menschlichem Nutzen innehaben

(cf. moralisches Primat von Ganzheiten, nicht nur von Individuen, Ott et al. 2016), ferner um Kriterien für individuelles und kollektives, ökologisch verträgliches Handeln zu entwickeln sowie um intra- und intergenerationelle (Umwelt-)Gerechtigkeit als Pflicht und eine faire Verteilung von Umweltlasten und -gütern zu propagieren:

Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en la clase de Español como Lengua Extranjera (ELE): 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

1° **Fin de la pobreza:** poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo – ¿Qué indicadores de la existencia de la pobreza percibimos en nuestro entorno cotidiano?

2° **Hambre cero:** poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible – ¿Cómo alimentar a toda la población mundial sin provocar una alteración o un agotamiento de nuestros ecosistemas?

3° **Salud y bienestar:** garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades – ¿En qué medida crees que nuestra salud y nuestro bienestar están condicionados por la salud del planeta?

4° **Educación de calidad:** garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos – ¿Cómo deberían ser nuestros conceptos educativos para asegurarnos de que nuestra educación esté en consonancia con la protección del planeta?

5° **Igualdad de género:** lograr la igualdad de géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas – ¿Qué puede aportar una visión femenina en el objetivo hacia un mayor cuidado de la Naturaleza?

6° **Agua limpia y saneamiento:** garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos – ¿Cómo influiría si pudiéramos depurar todas las aguas contaminadas por la humanidad?

7° **Energía asequible y no contaminante:** garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos – ¿Hasta qué punto crees que es posible un equilibrio entre la necesidad de energía y la sostenibilidad de los recursos naturales?

8° **Trabajo digno/decente y crecimiento económico:** promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos – ¿Cómo se podría distribuir y remunerar el trabajo de la forma más justa posible, de manera que no se experimente una expansión de la economía constante contra natura y al mismo tiempo permita la participación de toda la gente?

9° **Industria, innovación e infraestructura:** construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación – ¿De qué manera podríamos canalizar eficientemente todas nuestras iniciativas hacia la infraestructura global, de modo que todas las innovaciones se conciban y se implementen para el beneficio de los ecosistemas del mundo entero?

10° **Reducción de las desigualdades:** reducir la desigualdad en y entre los países –¿Cuál sería la mejor manera de evitar que la limpieza, protección y conservación a largo plazo de nuestra naturaleza no sólo afecten a determinadas personas en determinados países, sino a todos, para que no sean siempre los mismos los que tengan que pagar las consecuencias de la contaminación y la explotación?

11° **Ciudades y comunidades sostenibles:** lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles – ¿Qué tal si desimpermeabilizáramos más suelos en todos los países, plantáramos más árboles para crear sistemas de acondicionamiento natural del aire, plantáramos huertos urbanos, instaláramos filtros de aire biológicos y más zonas libres de tráfico, y creáramos depósitos de agua?

12° **Producción y consumo responsables:** garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles – ¿Por qué parece que la producción y el consumo sostenibles son, en la mayoría de los casos, muy complicados y difíciles de implementar? ¿No requiere solo un cambio de mentalidad, por ejemplo, hacia la economía circular, el derecho a reparar y el préstamo en lugar de la compra? Si hay un consenso bastante extendido de lo beneficioso que sería para el planeta y su población este cambio, ¿por qué su implementación se pospone *sine die*?

13° **Acción por el clima:** adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos – ¿No sería más fácil si todos echaran una mano? ¿Qué nos animaría a arremangarnos en lugar de bajar los brazos cuando pensamos en el clima? ¿Y qué puedo hacer yo como individuo?

14° **Vida submarina:** conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible – ¿No es presuntuoso creer que sólo con pescadores de basura y recolectores de partículas de plástico podremos tener mares y océanos limpios? ¿Por dónde habría que empezar exactamente y, sobre todo, cómo? ¿Están todos los países comprometidos en la causa de cuidar nuestros mares? ¿Es suficiente la legislación internacional?

15° **Vida de ecosistemas terrestres:** promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y frenar la pérdida de la diversidad biológica – ¿Qué propuestas concretas podríamos hacer para reforzar la

biodiversidad (por ejemplo, mediante la plantación de arbustos, macizos de flores, bombas de semillas, construcción de diques, agricultura ecológica e hidropónica, etc.)?

16° **Paz, justicia e instituciones sólidas:** promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles – ¿Facilitan las instituciones existentes que tengamos la paz y justicia suficientes para poder vivir en armonía con la naturaleza? ¿Qué más necesitamos para ello?

17° **Alianzas para lograr los objetivos:** fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible – ¿Cómo fomentar las alianzas para contrarrestar el cambio climático, que tan evidente resulta tanto en la sequía masiva y la desertificación como en inundaciones y riadas?

Es sollen hier genau die *SDGs/ODS* fokussiert werden, die sich auf die Rechte der Natur (*derechos de la naturaleza*) beziehen:



[Abb. 3]

In einem *Werkzeugkasten der Zukunft* stellt das Katapult-Kollektiv Ideen vor, um Biodiversität zu stärken, die sich durch *aprendizaje basado en proyectos* (ABP) realisieren ließen (zum Thema Meeresdiversität „Der Unterwasserheld See gras“; „Naturschutzgebiete“, Katapult 2025, 94 & 98), um Ressourcen zu schonen („Nährstoffkreisläufe sichern“: Schätze aus der Toilette; „Wassermanagementkonzepte: sparen, sanieren, süßen“, Katapult 2025, 128 & 136) und um unsere Umwelt sauber zu halten („saubere Meere durch Müllfischer*innen“; „Kunststoffkreisläufe: von styroporfressenden Würmern lernen“, Katapult 2025, 150 & 160). Auch in der *Hispanorama*, der Fachzeitschrift des Deutschen Spanischlehrkräfteverbandes (*Asociación Alemana del Profesorado de Español*) nimmt man sich im Heft n°186 (4/2024) der „Sostenibilidad“ an: Am Beispiel des mexikanischen Infrastrukturprojektes «Tren Maya – mucho más que un tren» (23-28) können Schüler*innen exemplarisch die oft dilemmatische Struktur nachhaltiger Entwicklungsvorhaben kritisch-multiperspektivisch herausarbeiten, damit sie in der Lage sind, den Dreischritt *Erkennen – Bewerten – Handeln* zu vollziehen. In dieselbe Richtung denken diverse *Pódcasts* zum Thema *activismo* (z. B. als *TED(x) talks* in Argentinien), in denen mit gutem Beispiel vorangegangen wird,

um aus fragwürdigen Fußabdrücken (*huellas ecológicas*) nachhaltige, mitweltgerechte, ökologische Handabdrücke werden zu lassen.

Nicht nur *Meliponini* benötigen *agua limpia* (Nachhaltigkeitsziel n°6) und haben ein Recht auf ein funktionierendes Ökosystem, um ihre Existenz zu sichern und zu leben; Bieke Willem liefert in *Agua viva. Leer y narrar el antropoceno* (2025), ergo zum Element *Wasser* und seiner *agencialidad*, wertvolle literarische Texte, die Lehrkräfte im BNE-orientierten Spanischunterricht analysieren und interpretieren (lassen) könnten: *La canoa perdida* (1951) von Ramón Rubín, *Axolotl* (1955) von Julio Cortázar, *El hombre* (1955) von Juan Rulfo, *Mapocho* (2002) von Nona Fernández, *Tiburón/Jaws* (2015) von Xitlalitl Rodríguez Mendoza, *Distancia de rescate* (2015) von Samanta Schweblin, *Bajo el agua negra* (2016) von Mariana Enríquez und den Kurzfilm *Aún sigo aquí* (2022), um nur einige zu nennen. Die Schauspielerin Penélope Cruz leiht dem Element *Agua* im gleichnamigen Clip (2015) der Reihe *La naturaleza nos habla* sogar ihre Stimme; auch Ökosysteme treten folglich als Akteur*innen und Handelnde im spanischsprachigen Film, in Literatur, Kunst und Musik auf.

Vor dem Hintergrund (fremd)sprachlicher Bildung für nachhaltige Entwicklung sind die verschiedensten Formen des *nature writing* denkbar: Wenn man erneut das Beispiel des Wassers heranzieht, könnten Spanisch-Lernende eine Flaschenpost (*mensaje en una botella*) aus der Sicht des Wassers verfassen und losschicken, in der sie den Zustand des Elements zum aktuellen Zeitpunkt mit dem in 10 Jahren vergleichen; das Wasser schreibt somit an sein Zukunfts-Ich. Auch das Format des inneren Monologs gewinnt im Rahmen des Zentralabiturs im FSU wieder an Bedeutung, sodass ein solcher beispielsweise aus der Perspektive einer stachellosen Biene verfasst werden könnte (*monólogo interior desde la perspectiva de una abeja sin aguijón*).



[Abb. 4 / Abb. 1]

Fremdsprachenlernende wünschen sich zumeist kurze Einheiten. Solche Mikro-Herausforderungen oder *microrretos* sind für dynamisch-flexibles Lernen optimal: Für jenen Moment, in dem die*der Schüler*in eine Lernaufgabe/*(mini-)tarea (final)* erledigt, die über den eigentlichen Unterricht hinausgeht, fungiert das *microrreto* als direkte Brücke, welche die im FSU behandelten sprachlichen Komponenten mit einer authentischen Situation verbindet. Nach Abschluss hat die*der Lernende nicht das Gefühl, Vokabeln (hier zu den Themen *abejas sin aguijón*, *biodiversidad*,

derechos de la naturaleza, ecocentrismo etc.) gelernt zu haben, sondern vielmehr dass sie*er in der Lage ist, (trans)kulturelle Phänomene zu verstehen oder einen eigenen Text zu verfassen, in dem sie*er die im Ausgangstext vermittelten Inhalte weiterentwickelt zum Zieltext. Dieses Erfolgserlebnis ist der Motor, der das lebenslange Lernen antreibt. Auf *microrretos* zu setzen, bedeutet folglich, anzuerkennen, dass wahres Gelingen nicht von der Gruppengröße abhängt, sondern von der Fähigkeit, jede Interaktion der Schüler*innen im Spanischen in eine persönliche Leistung und einen weiteren Schritt hin zur tatsächlichen Selbstständigkeit zu verwandeln.

Die Argumentationsstränge zusammenführend und festzurrend, lässt sich festhalten, dass zum einen Handlungskompetenz, zum anderen Verantwortungsbewusstsein im BNE-FSU-Spanisch nicht zu vernachlässigende Rollen spielen, denn um Nachhaltigkeitsziele zu erreichen, soll BNE überhaupt erst vermittelt werden, deren höheres Ziel darin besteht, Individuum und Gesellschaft zu nachhaltigem Reflektieren und Handeln zu befähigen. Anhand des folgenden *microrreto* mit Rückbezug zu den stachellosen Bienen (*Meliponini*) und deren Rechten in Lateinamerika wird exemplarisch verdeutlicht, dass aus posthumanistischer und ökozentrischer Perspektive die Natur agentisch und wirkmächtig ist. Der Mensch nimmt keine überragende Rolle innerhalb der Erdgemeinschaft mehr ein. Es handelt sich vielmehr um eine lebendige *Community* miteinander verbundener Lebewesen. Die Natur und jedes darin enthaltene Leben hat somit einen Eigenwert, und ist nicht nur *wegen* des Menschen und *für* den Menschen schützenswert. Aus indigener Sicht kommt hinzu, dass respektvolle Beziehungen zu anderen Lebewesen und zur *Pachamama* [*quechua/aymara*: „Mutter Erde“] gepflegt werden und gefordert sind; auch die *Meliponini* gelten hier als untrennbar mit ihrer Mitwelt verbundene Lebewesen innerhalb eines relationalen Beziehungsgefüges. Sie sind weder Objekte noch Mittel, Ressourcen oder Eigentum, sondern nicht-menschliche Entitäten und nun sogar (Rechts-)Subjekte (cf. Kramm 2020 & 2023; und nicht nur fiktive oder imaginiertel), wodurch der Mensch im großen Gefüge natürlich dezentriert wird, jedoch weiterhin verantwortlich bleibt.

Mi microrreto [ficha/hoja de trabajo]

1° ¿Todos estamos de acuerdo en que todas las personas deben tener los mismos derechos (a la vida, a una vivienda, a una alimentación digna, a un sistema sanitario que proteja su salud etc.)?

2° ¿También nuestras mascotas deberían tener los mismos derechos (a la vida, a una vivienda, a una alimentación digna, a un sistema sanitario que proteja su salud etc.)?

3° ¿Y los animales salvajes, por ejemplo, una rana, un gusano? ¿Y una cucaracha o una garrapata?

Ahora leed atentamente el siguiente recuadro en el que encontráis información sobre los derechos de un insecto particular en Perú:

« La Municipalidad Provincial de Satipo (Junín, Perú) aprobó la Ordenanza 33-2025-CM, que reconoce a las abejas nativas sin aguijón como sujetos de derecho dentro de la Reserva de Biosfera *Avireri Vraem*, con garantías para « existir, prosperar y vivir en un entorno libre de contaminación ». Nauta (Loreto, Perú) siguió el mismo camino en diciembre de 2025. Es el primer reconocimiento legal de derechos a un insecto a nivel mundial, impulsado por científicas, pueblos indígenas y organizaciones de derecho ambiental, en un contexto de incendios récord en la Amazonía durante 2024. »

[Fuente: <https://agroconectados.com/noticia/satipo-peru-reconoce-derechos-legales-a-las-abejas-sin-aguijon-que-cambia-y-por-que-importa> (22.06.2026)]

4° Elige con tu compañero/-a (al menos) cuatro de las siguientes preguntas e intentad contestarlas teniendo en cuenta los detalles que aparecen en el texto.

¿Qué cambia ahora que Perú reconozca derechos legales a las abejas sin aguijón y por qué es importante?

¿Cuáles fueron los requisitos para que el texto publicado oficialmente por el Estado peruano pudiera convertirse en un instrumento jurídico local? ¿Y de qué manera podrían aplicarse jurídicamente fenómenos similares también en Alemania? [* investigación en Internet, conocimientos jurídicos, innovación, creatividad]

Pero, ¿cómo garantizar concretamente a las abejas sin aguijón el derecho a la existencia y al desarrollo, a un ecosistema sano y libre de contaminantes, a una estabilidad climática y a la regeneración?

Según Rosa Vásquez Espinoza, « la selva nos habla a través de las abejas »: ¿Qué medidas concretas, y no solo simbólicas, podrían poner remedio a todas las amenazas y a la destrucción que han provocado la deforestación, los incendios – y su humo –, los periodos de sequía y los agroquímicos en la cuenca del Amazonas?

¿Por qué la Tierra no puede prescindir de las abejas melíponas? [* descubrimiento de relaciones interdisciplinarias, interrelaciones entre polinización, biodiversidad y cadena alimentaria]

¿Qué diferencias alimentarias y curativas tiene la miel de las abejas sin aguijón en comparación con la miel de las abejas melíferas (*apis mellifera*)? ¿En qué medida estos hallazgos son relevantes no solo para las culturas amerindias?

¿Qué hace que este logro en materia de derechos de la naturaleza en Perú sea tan especial (en comparación con Ecuador, pero también con Nueva Zelanda, etc.)?

¿Cómo superar como comunidad este gran reto de convertir las directrices en gestión operativa?

[* control de plaguicidas, rescate de nidos, plantación y mantenimiento de corredores de flores, presupuestos financieros, cartografía de las abejas melíponas, participación de las comunidades indígenas, producción certificada de miel, sellos de origen para cacao y café, cría, integración en la agrosilvicultura, vigilancia científica de los agentes patógenos, etc.]



[Abb. 5]

5° Buscad en Internet tanto tutoriales o manuales de montaje sobre cómo crear nidos/colmenas para abejas (de todo tipo).

6° Construid ahora como trabajo en grupo de 4 personas un nido/una colmena para el patio de nuestro centro (educativo).

7° Volvamos ahora a la pregunta del principio: ¿Deben tener los mismos derechos las abejas y los perros, las cucarachas y los humanos? ¿Por qué (no)? Justifica siempre tu opinión.

[Abb. 2]



Literaturverzeichnis/Bibliographie

- Asamblea Constituyente. 2008. 'Constitución Política de La República Del Ecuador'.
https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf
- Bauhardt, C. 2018. 'Ökofeminismus und Queer Ecologies: Feministische Analyse gesellschaftlicher Naturverhältnisse'. In *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*, edited by B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch. Geschlecht und Gesellschaft 65. Springer.
- Baumert, J. 2002. Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung* (100–150). Suhrkamp.
- Bergmüller, C., & Taube, D. 2023. Authentizität von Lehrkräften im BNE-Kontext. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 56–64. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023-05>
- Birindiba Batista, I., Deimel, D., Abs, H. J., & Hahn-Laudenberg, K. 2024. Nachhaltigkeit. Zukunftsbedrohungen, Einstellungen, nachhaltiges Verhalten und Schulkontexte. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (177–198). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998228.09>
- Bub, F., Lindau, A.-K., & Schütz, S. (Hg.). 2024. *Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrer*innenbildung. Perspektiven und Beiträge aus der universitären Praxis*. ZfL der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- DSV/Asociación Alemana del Profesorado de Español (Hg.). 2024. Sostenibilidad. *Hispanorama*, 186 (4/2024). ISSN: 0720-1168
- Eisel, U., & Körner, S. 2008. 'Nachhaltigkeit: Über eine nützliche Leerformel'. In *China: Wirtschaftsmacht vor dem ökologischen Kollaps?* Politische Ökologie 110.
- Franzen, A. 2023. Umweltbewusstsein. In M. Sonnberger, A. Bleicher & M. Groß (Hg.), *Handbuch Umweltsociologie*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37222-4_65-1
- Getzin, S., & Singer-Brodowski, M. 2016. 'Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft'. *Journal of Science-Society Interfaces* 1: 33–46.
- Grober, U. 2010. *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit: Kulturgeschichte eines Begriffs*. Kunstmann.
- Grund, J., & Brock, A. 2022. *Formale Bildung in Zeiten von Krisen – Die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung & Hochschule*. Institut Futur. FU Berlin.
- Hellberg-Rode, G., & Schrüfer, G. 2020. Professionalisierung für BNE in der Lehrkräftebildung. In A. Keil, M. Kuckuck & M. Faßbender (Hg.), *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten: Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu BNE in der Lehrkräftebildung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991588>
- Hetzel, A. 2024. *Vielfalt achten*. Transcript.
- Holst, J., & Singer-Brodowski, M. 2022. *Nachhaltigkeit und BNE im Hochschulsystem: Stärkung in Gesetzen und Zielvereinbarungen, ungenutzte Potentiale bei Curricula und der Selbstverwaltung*. Institut Futur. FU Berlin.

- Hujo, K. 2021. *A New Eco-Social Contract: Vital to Deliver the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Issue Brief 11. UNRISD.
- Ibisch, P. L., Molitor, H., & Conrad, A. (Hg.). 2022. *Der Mensch im globalen Ökosystem*. Oekom.
- Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES). 2022. 'Methodological Assessment Report on the Diverse Values and Valuation of Nature of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services'. Edited by P. Balvanera, U. Pascual, M. Christie, B. Baptiste & D. González-Jiménez. IPBES secretariat. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6522522>
- Jefatura del Estado. 2022. 'Ley 19/2022, de 30 de Septiembre, Para El Reconocimiento de Personalidad Jurídica a La Laguna Del Mar Menor y Su Cuenca'. *Boletín Oficial Del Estado* 327: 131–135.
- Katapult-Kollektiv. 2025. *Werkzeugkasten der Zukunft. 150 innovative Ideen für eine bessere Welt*. Katapult.
- Keil, A., Hanau, A., & Dietze, J. (Hg.). 2025. *BNE in der Lehrkräftebildung. Erkenntnisse aus Forschung und Praxis*. Waxmann.
- Kelbessa, W. 2015. 'African Environmental Ethics, Indigenous Knowledge, and Environmental Challenges'. *Environmental Ethics* 37 (4): 387–410.
- Knauß, S., Ulbricht, J., & Lindau, A.-K. 2024. 'Werte der Natur als kritisch-emanzipatorischer Zugang zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung?' *Konfliktodynamik* 13 (4): 238–48. <https://doi.org/10.5771/2193-0147-2024-4-238>
- Kopnina, H. 2020. 'Ecocentric Education: Introduction to a Special Collection of Essays'. *Education Sciences* 10 (217): 1–6.
- Kopnina, H., & Bedford, T. 2024. 'From Pseudo to Genuine Sustainability Education: Ecopedagogy and Degrowth in Business Studies Courses'. *Australian Journal of Environmental Education* 40: 574–87.
- Kopnina, H., Roca, T., & Sorour, M. K. 2025. 'Integrating Critical Thinking About Sustainable Development Goals: Making Biodiversity Matter for Business Students'. *Journal of Education for Sustainable Development* 19 (1): 123–39.
- Kramm, M. 2020. 'When a River Becomes a Person.' *Journal of Human Development and Capabilities* 21 (4).
- Kramm, M. (Hg.). 2023. *Rechte für Flüsse, Berge und Wälder*. Oekom.
- Leopold, A. 1949. *A Sand County Almanac*. Oxford University Press.
- Lutz Newton, J., & Freyfogle, E. T. 2005. 'Sustainability: A Dissent'. *Conservation Biology* 19 (1): 23–32.
- MacPherson, E., Torres Ventura, J., & Clavijo Ospina, F. 2020. 'Constitutional Law, Ecosystems, and Indigenous Peoples in Colombia: Biocultural Rights and Legal Subjects'. *Transnational Environmental Law* 9 (3): 521–40.
- Minteer, B. 2012. *Refounding Environmental Ethics: Pragmatism, Principle, and Practice*. Temple University Press.
- Naess, A. 1973. 'The Shallow and the Deep, Long-range Ecology Movement: A Summary'. *Inquiry* 16 (1–4): 95–100.
- Ott, K. 2009. 'Leitlinien einer starken Nachhaltigkeit: Ein Vorschlag zur Einbettung des Drei-Säulen-Modells'. *Gaia* 18 (1): 25–28.

- Potthast, T., Bellina, L., Müller-Christ, G., & Tegeler, M. 2024. 'Bildung für Nachhaltige Entwicklung an Hochschulen'. In *Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen: Erkenntnisse und Perspektiven zur gesamtinstitutionellen Transformation*, edited by M. Rieckmann, B. Giesenbauer, B. Nölting, T. Potthast & C. T. Schmitt. Budrich.
- Ressiore Campodonio, A., & De La Rosa, G. 2025. 'Transdisciplinary Care in Practice: Reflections from the Council of Care'. *Socio-Ecological Practice Research* 7: 499–517. <https://doi.org/10.1007/s42532-025-00229-w>
- Rieckmann, M., & Lindau, A.-K. 2024. Bildung für nachhaltige Entwicklung und Service Learning an Hochschulen – Grundlagen, Konzepte, Potenziale. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 4/2024, 4–9. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/zep.2024.04.01>
- Rieß, W., Mischo, C., & Waltner, E.-M. 2018. 'Ziele einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schule und Hochschule: Auf dem Weg zu empirisch überprüfbareren Kompetenzen'. *GAI A – Ecological Perspectives for Science and Society* 27 (3): 298–305.
- Ruesch Schweizer, C. 2022. *Kompetenzen für eine Nachhaltige Entwicklung aus der Perspektive beruflicher Praxis*. Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742670>
- Scheunpflug, A., & Costa, J. 2025. Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, ahead of print, 2025, Springer. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01333-z>
- Schneekoth, U., Rysina, A., Wolfert, S., Langness, A., & Görtz, R. (Hg.). 2022. *Jugend und Nachhaltigkeit. Was die Next Generation mit Nachhaltigkeit verbindet und wie sie sich engagiert*. <https://doi.org/10.11586/2022133>
- Schneider, S. 2026. Stachellose Bienen erhalten als erste Insekten der Welt Rechte. *Petbook*. 06.01.2026. Springer.
- Seed, J., Macy, J., Fleming, P., & Naess, A. 2007. *Thinking Like a Mountain: Towards a Council of All Beings*. New Society Publishers.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), & Engagement Global gGmbH (Hg.). 2025. *KMK/BMZ Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe*. Westermann. <https://www.engagement-global.de/de/publikation/orientierungsrahmen-fuer-den-lernbereich-globale-entwicklung-2025>
- United Nations. 2015. 'Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development'. United Nations.
- Vare, P., & Scott, W. 2007. 'Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development'. *Journal of Education for Sustainable Development*, 191–98. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Washington, H. 2018. 'Education for Wonder'. *Education Sciences* 8 (125): 1–18. <https://doi.org/10.3390/educsci8030125>
- World Commission on Environment and Development (WCED). 1987. 'Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development. Brundtland-Report.' UN General Assembly.
- Willem, B. 2025. *Agua viva. Leer y narrar el Antropoceno*. Kipu. E-Book.

Dokumentation der fünf KI-generierten Abbildungen

(empfohlene Transparenzangabe für wissenschaftliche Publikationen)

Alle Abbildungen wurden mit dem *OpenAI*-Bildgenerator (*GPT Image Generation*) über *ChatGPT* erstellt. Die *Prompts* wurden durch die Autorin entwickelt, die resultierenden Bilder fachlich geprüft, ausgewählt und gegebenenfalls nachbearbeitet.

OpenAI. (2025). *ChatGPT – GPT Image Generation* (KI-gestützte Bildgenerierung). San Francisco, CA, USA: OpenAI. <https://chatgpt.com>

Abb. 1: einzelne stachellose Biene

Prompt:

extrem detaillierte Makroaufnahme einer einzelnen stachellosen Biene (*Meliponini*) auf einer Baumrinde; die Biene sitzt neben Propolis- und Harzstrukturen am Nesteingang; schwarzer bis dunkelbrauner Körper mit feiner goldbrauner Behaarung; große dunkle Facettenaugen; transparente Flügel mit feiner Äderung; kein Stachel sichtbar; wissenschaftliche Makrofotografie; Stil des *National Geographic*; ultrarealistisch

Abb. 2: ökozentrischer Biodiversitätskreis

Prompt:

kreisförmige, ökologische Symbolgrafik in einer einzigen Farbe: sanftes moosgrün; alle Elemente als flache Silhouetten; ohne Konturen, Schattierungen oder Text; Tiere, Pflanzen, Pilze und Menschen sind gleichwertig innerhalb des Kreises angeordnet; mehrere stachellose Bienen (*Meliponini*) sind integriert; unten links eine weiblich gelesene Person, unten rechts eine männlich gelesene Person; keine Hierarchie; keine Nahrungspyramide; keine Krone der Schöpfung; ökozentrisches Design; Biodiversität; Vektorgrafik

Abb. 3: SDGs-/ODSs-Tableau

Prompt:

ausschließlich das *Tableau* der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung; farblich deutlich abgeschwächt, entsättigt als sanfte Pastellversionen der offiziellen *SDGs*-Farben; die Kacheln Nummer 6, 14 und 15 sind mit unregelmäßigen schwarzen Kreisen markiert, als wären sie von Hand mit schwarzem *Edding* eingekreist worden; hochwertige Vektorgrafik; Druckqualität

Abb. 4: *Meliponini*-Nester/Bauten

Prompt:

professionelle biologische Lehrbuch-Illustration eines Baus, einer Nisthilfe für stachellose Bienen; ausschließlich bildliche Darstellung ohne Worte; Schnittansichten zeigen die innere Struktur mit horizontalen Brutwaben; Honigtöpfe; Pollentöpfe; *involucrum*-Schichten; harzverkleideter Eingangstunnel; wissenschaftliche Genauigkeit steht im Vordergrund; klare Linien; natürliche Holzstrukturen; weißer Hintergrund; hochauflösend; geeignet für ein Biologie-Lehrbuch

Abb. 5: Bildanleitung Nisthilfe/Bau

Prompt:

wissenschaftliche Infografik ohne Worte, Beschriftungen oder Zahlen; Schritt-für-Schritt-Darstellung des Baus einer Nisthilfe für stachellose Bienen (*Meliponini*) aus einem Baumstamm; mehrere Bildfelder mit einfachen Pfeilen; Hartholzstamm wird ausgewählt, natürliche Höhlung wird ausgearbeitet; kleiner Eingangstunnel wird gebohrt; Innenflächen werden mit Harz und Wachs ausgekleidet; abnehmbare Holzdeckel werden eingesetzt; naturkundliche Illustration auf *Museums-Niveau*